



Orthographe et construction de sens

Jean Pierre Sautot

► To cite this version:

Jean Pierre Sautot. Orthographe et construction de sens . L'orthographe en questions, Presses universitaires de Rouen, 2006. halshs-01269728

HAL Id: halshs-01269728

<https://shs.hal.science/halshs-01269728>

Submitted on 5 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

Orthographe et construction de sens

Jean Pierre Sautot

IUFM de Lyon

LIDILEM - Université Stendhal Grenoble III

L'individu construit sa perception des signes écrits en quelques années. Épaulé par ses aînés, l'écolier français tente de parcourir le chemin de l'accès à la communication écrite. Nul doute que chacun le parcourt à sa façon, à son rythme. Cette entrée dans la culture de l'écrit, l'enfant la réalise grandement par l'immersion dans notre société empreinte d'écrit. Que les pratiques familiales, scolaires, en un mot, sociales, lui offrent des accès à ce mode de communication est indéniable¹, cependant, l'individu en voie d'acculturation construit son mode de pensée au travers de systèmes signifiants divers. Si s'acculturer à l'écrit ne veut pas dire apprendre à décoder l'écriture - l'illettrisme offrant un exemple de disjonction entre maîtrise du code et usages sociaux de l'écriture - la capacité à utiliser les codes de l'écrit est une étape importante de cette acculturation, tant dans l'acquisition d'une technique que dans la construction d'un rapport symbolique au système signifiant.

L'école doit permettre l'acquisition d'une compétence scripturale élargie qui n'est certainement pas réductible à l'acquisition de la maîtrise des codes. A l'inverse, cette maîtrise des codes participe à la construction de la compétence et, en conséquence, au lent cheminement de l'enfant vers l'acculturation à l'écrit qui est fortement marqué, en France, par l'apprentissage du décodage alphabétique, puis par celui de l'orthographe. Le système d'écriture acquiert ainsi un poids symbolique hors de propos. Il convient alors de s'interroger sur l'efficacité du dit système. En effet, si la charge symbolique du système d'écriture n'est pas compensée par une efficacité communicative, l'arbitraire guette². L'orthographe française n'est certes pas une facilité pour le scripteur, mais cet inconvénient est-il contrebalancé par une efficience accrue en lecture ? Viennent ainsi deux questions :

- L'orthographe est-elle utile au lecteur ?
- Comment l'orthographe est-elle utilisée par le lecteur ?

En d'autres termes, est-il possible d'attester d'une utilisation efficace du système orthographique français en lecture ? Si oui, les opposants à la réforme de l'orthographe auraient raison de s'y opposer. Si non, il y a là matière à argumenter une réforme, non pas du point de vue de la logique interne du système, mais sur le plan de l'efficacité communicative.

1 La raison graphique est un mode de pensée socialisée (Goody - 1979).

2 Les signes linguistiques sont arbitraires par nature. C'est la motivation pragmatique qui ferait défaut. L'arbitraire dont il s'agit ici est d'ordre extra linguistique.

Quelques préliminaires

L'étude du rôle de l'orthographe dans la construction du sens en lecture se situe à l'intersection de deux problématiques :

L'orthographe est un système d'écriture mixte qui allierait économie et efficacité sémiographique. Les éléments de certaines zones constitutives de l'orthographe ont pour fonction d'adresser directement le lecteur à une signification. Cet *adressage* contient le germe d'une variation dans la construction du sens des graphèmes et des graphies, et donc par extension, des mots, syntagmes ou énoncés qui les contiennent. De la représentation cognitive du signe dépend alors sa compréhension.

L'orthographe est un système assurant la transmission de messages écrits mais elle est aussi la jauge sociale de ce système. La tension entre ces deux niveaux de structuration a une influence sur la représentation du signe chez le lecteur et sur la construction du sens.

Les représentations sociales liées à l'orthographe sont connues. Le mécanisme qui les construit ne l'est guère. L'orthographe s'apprend pour l'essentiel à l'école mais pas uniquement. Dans de nombreuses familles, on se mêle aussi d'orthographe, ne serait-ce qu'au travers des devoirs scolaires. Dans quelles perspectives le code est-il appris (VS enseigné), et comment s'en servent les enfants en dehors des difficultés qu'ils peuvent rencontrer en situation d'écriture ou de dictée ? Qu'y a-t-il donc dans l'éducation scolaire ou familiale des petits français qui poussent la société à perpétuer l'orthographe et sa cohorte d'inconvénients (VS avantages) réels ou supposés ? La perspective de la recherche engagée est donc de mettre à jour les mécanismes d'éducation/acquisition à/de l'orthographe en prenant en compte les apports de la psycholinguistique génétique mais en n'oubliant pas :

que l'écriture est un objet social par essence,

que la relation didactique à propos de l'orthographe est symboliquement très chargée, et que cette charge influe sur l'acquisition.

Ma perspective est donc clairement sociolinguistique, et s'appuie sur deux points : l'efficacité communicative du code et la didactique de l'orthographe. En fonction de ces deux objets d'étude, j'ai choisi de m'intéresser à la variation du sens construit par les usagers de l'orthographe.

Lier dans une même problématique orthographe et construction du sens nécessite de s'interroger préalablement dans trois domaines :

la nature de l'orthographe,

la place de l'orthographe dans le processus de lecture,

l'aspect normatif de l'orthographe.

L'orthographe est un système d'écriture dérivé de l'alphabet donc en dépendance forte de l'oral. Le système orthographique français allie une

économie structurale à base phonographique et un principe d'efficience à base sémiographique (Jaffré - 1998). Ce système d'écriture articule son fonctionnement autour de deux types d'unités : unités significatives d'une part, unités distinctives d'autre part. L'articulation entre les types d'unités caractérise le type d'écriture. L'économie du code alphabétique consiste à transcrire les unités significatives (plusieurs dizaines de milliers de mots et de constituants des mots) avec un faible nombre d'unités distinctives, les lettres. Or, ce code a évolué et a quelque peu dérivé en France vers un système mixte où la lecture phonographique, si elle reste l'outil indispensable à la compréhension du code, n'en livre pas toutes les données au lecteur. L'articulation du code est placée au lieu de basculement d'un type d'unité à un autre, lieu dont la définition n'est pas aisée.

Ainsi, l'équilibre entre les deux principes, c'est à dire une certaine mixité du système, est fixé structurellement. "La phonographie participe largement à la mise en place de points d'équilibre, en ménageant des passages entre son fonctionnement de base et d'autres domaines linguistiques tels le lexique et la morphologie" (Ibid.). Mais la phonographie française intègre une part non négligeable de la morphographie, tant les relations phonèmes / graphèmes manquent d'univocité. La morpho-phonographie permet ainsi de distinguer nombre d'homonymes (Ibid.), dessinant au sein du système une ambiguïté, où les phonogrammes, unités distinctives, se transforment en unités significatives. De ce fait, l'apprentissage du déchiffrement phonographique fait déjà entrer le lecteur débutant dans la problématique orthographe/sens.

Certains faits militent en faveur d'une fonction sémiologique d'une part de l'orthographe. Celle-ci délinéarise la lecture phonographique et renvoie le lecteur à des unités significatives diverses. Le code phonographique dont la tendance est chrono-syntaxique, se complexifie par des renvois sur l'axe syntagmatique (cas, par exemple, des marques de pluriel) et sur l'axe paradigmatique (morphogrammes lexicaux). Les visuogrammes³ renvoient à des significations que le contexte verbal éclaire déjà : la langue orale française a des marques orales explicites qui rendent l'orthographe largement redondante, et le contexte, verbal ou non, suffit en général à lever les ambiguïtés que pourraient suggérer les homonymies nombreuses en français⁴. Une approche structuraliste de l'orthographe permet donc de lui assigner pour partie une fonction sémiologique. Cela ne signifie cependant pas que cette fonction soit active dans le processus de lecture.

Au cours de ce processus, l'information linguistique est traitée à divers niveaux dont (Baccino, Cole - 1995) :

le décodage ou reconnaissance du mot en parcourant les étapes entre la

3 Qui transmet l'information visuellement sans le recours à une médiation phonologique.

4 Les ambiguïtés non levées sont bien souvent des figures de style qui jouent sur la confusion possible.

représentation visuelle du mot et son interprétation,
les opérations syntaxiques et sémantiques qui permettent la construction du sens de la phrase,
les opérations mentales qui assurent l'intégration de ces informations et la construction du sens du texte.

L'orthographe est susceptible de jouer un rôle en un point au moins du processus, celui de l'identification des signifiants graphiques des mots. Cette identification conditionne la poursuite du processus et particulièrement l'activation des signifiés évoqués par les signifiants identifiés. La description d'un tel processus procède d'une acception relativement étroite de l'orthographe qui est alors assimilée à une simple représentation visuelle des mots de la langue orale. En l'occurrence l'orthographe ne serait qu'un accélérateur de l'identification des mots, une voie parallèle à la reconstruction grapho-phonétique, signalée par plusieurs auteurs (Perfetti - 1997, Morais - 1995 ou Seymour - 1993 ...). La fonction sémiologique existerait donc mais fonctionnerait au niveau perceptif plus qu'au niveau du traitement sémantique.

Reste à envisager le statut normatif de l'orthographe. L'orthographe possède deux aspects normatifs. L'un est une structure interne que les recherches linguistiques tentent de formaliser. L'autre est un *métadiscours social* (Berrendonner - 1988) surimposé au fonctionnement du système.

L'orthographe est le vecteur de la langue légitime et l'ensemble des régularités qui compose le système de l'écriture du français s'impose aux usagers par la médiation des institutions au premier rang desquelles se situe l'école. Par ailleurs, les représentations dominantes, largement véhiculées par ces institutions, jouissent dans la population d'une large diffusion. La charge culturelle, la stigmatisation notamment à l'école des usages déviants, le « discours prescriptif » (Rey - 1972) qui accompagne son apprentissage, font de l'orthographe une norme solidement ancrée. Si la norme semble une nécessité des apprentissages langagiers (Bronckart - 1988), l'irruption de ces aspects normatifs spécifiques dans l'apprentissage est susceptible de perturber aussi bien que de favoriser la genèse de la compétence orthographique chez l'apprenant. Or, l'inculcation de l'habitus socioculturel⁵ des scribes se réalise notamment lors de l'apprentissage et une conséquence de cette dimension normative forte est l'éclipse possible de la fonction sémiologique de l'orthographe (Sautot - 2000) au profit de sa dimension normative. Il convient donc d'observer cette période d'acquisition de façon à rendre compte simultanément des deux aspects normatifs et de

5 Ensemble de schèmes générateurs acquis par l'individu (Bourdieu - 1982). La notion bourdieusienne d'habitus est controversée dans la mesure où elle implique un déterminisme social fort. La sociologie de l'individu tend à lui préférer la notion de « rapport à » qui suppose la construction dynamique d'une posture plus personnelle, fortement marquée par l'origine socioculturelle.

leur incidence sur l'interprétation des données orthographiques.

La fonction sémiologique de l'orthographe apparaît, en première analyse, limitée. Les arguments pour une non-réforme du code ne sauraient cependant s'ancrer sur un argumentaire aussi ténu sur le plan fonctionnel. Mais l'absence des usagers de l'orthographe est flagrante dans ce type d'analyse. Les résultats de recherche qui vont être présentés un peu plus loin sont centrés sur l'activité interprétative des usagers de l'orthographe (désormais « lecteurs »). Les analyses menées ont permis de montrer en quoi l'orthographe était interprétée ou pas. Auparavant un petit détour méthodologique.

Quelques données méthodologiques

La population à laquelle peut être adressée une enquête sur la lecture de l'orthographe est vaste. En effet, tous les lecteurs sachant déchiffrer un message écrit en français peuvent y répondre. Il convient donc d'énoncer quels choix conditionnent la sélection d'une population plus restreinte. Une de mes hypothèses pose comme possible la variation du sens des graphèmes et des graphies. L'étude de cette variation peut se faire selon deux axes : l'âge du lecteur et son degré de compétence. On pourrait demander à des enfants non encore alphabétisés leur manière d'interpréter les signes orthographiques mais cela risquerait d'être fort peu productif. Dans un souci d'efficacité, les enfants devant se soumettre à une enquête doivent tous être sortis de la phase des apprentissages fondamentaux dans le domaine du déchiffrement phonographique. A ce stade de l'apprentissage, tous sont susceptibles de répondre à l'enquête car ils ont été confrontés à la problématique de la fonctionnalité des différents graphèmes et ont franchi avec un certain succès les premières étapes de l'accès au code. Une limite inférieure de compétence est ainsi posée. La limite supérieure postulée est l'expertise la plus accomplie.

Concernant le mode de recueil des données, un présupposé théorique impose de recourir à l'entretien individuel. S'agissant de construction du sens, Gadamer (1996) indique que la compréhension, c'est à dire le processus mental d'identification des signifiés d'un signe, passe nécessairement par la verbalisation d'une interprétation, et qu'il n'y aurait pas de compréhension véritable sans interprétation. Si l'on pose la thèse de Gadamer (ibid.) en axiome du raisonnement, la compréhension qui met en relation un signe et un sens est un processus de base inaccessible directement. En effet, l'accès à la signification construite par le sujet n'est accessible que par la médiation d'un système de signes, identiques ou différents, du signe lu⁶. Les verbalisations du sens, paroles de lecteur, recueillies à propos d'une lecture, sont des interprétations. Elles sont les

6 L'analyse qu'Eco (1979) fait de la théorie de Peirce décrit de manière sensiblement identique le processus interprétatif.

traces audibles du processus de compréhension dont le produit offre une possible évaluation de la compétence des lecteurs. En situation d'entretien, demander au lecteur une verbalisation du sens qu'il a construit, nécessite une analyse qualitative postérieure qui se situe dans un cadre précis. L'intérêt et la justification d'une telle approche résident dans l'observation des possibles échecs de la lecture. Il n'est nullement impossible de produire une interprétation d'un signe alors qu'on n'y a manifestement rien compris. Par rien compris, j'exprime le fait que le sens partagé entre l'émetteur du message et son récepteur est quasiment nul. Cette éventualité d'un échec de la compréhension est prise en compte dans un protocole proposé par Visoz et al. (1992) où la verbalisation par le lecteur de ce qu'il a compris intègre « deux types d'informations [...] :

des informations constituées de signifiés et de relations directement activées par le message ;

des informations construites à partir des précédentes.

Les propositions des verbalisations n'appartenant pas à la surface de l'écrit constituent un ensemble non fini de propositions exprimant des relations intra, inter ou extra textuelles ou des relations évaluatives d'ordre inférentiel (sémantique ou situationnel), métadiscursif ou métacognitif »(Ibid.).

Les expérimentations qui ont été faites consistent en une présentation de textes de types divers, modifiés ou non sur le plan orthographique, et ont permis de recueillir des interprétations verbalisées. Il a été demandé aux lecteurs une interprétation orale du (des) texte(s) et les entretiens ont porté sur la justification de ces interprétations en fonction des signes graphiques donnés à lire. Ce n'est pas la justesse de l'interprétation qui est évaluée mais le processus interprétatif qui est analysé, afin de dégager, par contraste entre les lecteurs, des attitudes spécifiques face au problème posé.

Le lecteur est donc confronté à l'interprétation d'un énoncé (phrase ou texte) où l'orthographe est susceptible de jouer un rôle. Afin de stimuler les capacités cognitives et sociales du lecteur, diverses situations sont proposées où :

L'orthographe est totalement normée.

L'orthographe comprend une variation normée⁷.

L'orthographe comprend une variation non-normée sans visée communicative (erreurs ou manipulation du texte).

L'orthographe comprend une variation non normée avec une visée communicative (figures rhéto-orthographiques⁸).

7 La variation est inhérente au système orthographique aussi bien en diachronie qu'en synchronie. Le système propose une variation interne dans la mesure où les principes mis en œuvre sont divers. Emprunts, archaïsmes, lettres doubles non fonctionnelles, homophones montrent des zones de variation (Catach - 1971, Honvault - 1995).

8 La notion de figure rhéto-orthographique a été initiée par Vincent Lucci et Agnès Millet (1992). Il s'agit d'un jeu sur la langue qui porte sur les mots eux-mêmes (incluant leurs charges connotatives) mais aussi sur les

L'expérimentation offre une alternative quant à la mise en scène de la variation : ou la variante⁹ donnée à lire est seule, c'est alors la composante linguistique de la compétence du sujet qui est sollicitée en priorité, ou deux variantes d'une même réalisation orale sont proposées et c'est alors la composante sociologique qui est activée en sus. Deux types de corrélations sont alors possibles :

observer comment le sens construit d'un énoncé varie selon les lecteurs ;
observer comment les stratégies interprétatives du lecteur varient selon les matériaux sémiographiques qui lui sont fournis.

Quelques résultats

Ce qui suit présente les résultats des quelques expérimentations que j'ai menées à propos de la lecture de l'orthographe.

Quand la phonographie va tout va !

C'est sans doute une évidence : tant que les correspondances phonographiques sont préservées, la lecture reste possible. Encore fallait-il le vérifier.

Une première expérimentation donne à lire un texte dont les homophones grammaticaux ont tous été systématiquement commutés (*est* pour *et*, *a* pour *à* et inversement ...). Les performances en lecture du groupe d'enfants (9-10 ans) soumis à l'expérience et d'un groupe témoin (même âge) lisant le texte original ne sont pas différentes. Afin de vérifier l'incidence de la compétence orthographique sur la lecture une évaluation en a été faite. Elle consiste en l'observation qualitative et quantitative des erreurs faites par le lecteur dans ses écrits scolaires ne concernant pas l'apprentissage de l'orthographe. Là encore aucune corrélation entre performance en orthographe et performance en lecture n'a été possible¹⁰.

Concernant des lecteurs experts, l'opportunité de réaliser des expérimentations de ce type s'est offerte en formation d'enseignants. Un texte littéraire transcrit en archigraphèmes¹¹ et dont les marques grammaticales ont été respectées dans le principe mais modifiées dans l'aspect graphique¹² ne pose pas de problème majeur, passé le temps de la surprise initiale. Même avec une orthographe profondément modifiée visuellement, la construction du sens est possible. C'est sans doute dans la conscience de la variation imposée au texte que se situe la différence entre

virtualités de découpages distincts à l'oral et à l'écrit, sur l'orthographe, ou sur l'imbrication de la composante iconique au fonctionnement linguistique.

9 La variante est une réalisation graphique normée ou non.

10 Une enquête sur une vaste population serait cependant nécessaire pour vérifier cette affirmation.

11 Tels qu'ils sont définis par Catach (1986)

12 Par exemple, le pluriel étant systématiquement transcrit par un graphème muet x.

lecteurs. En effet, chez les enfants, certains relèvent la variation sans oser en parler et avouent une gêne *a posteriori*, d'autres ont un doute mais se disent non gênés, enfin une troisième catégorie ne s'aperçoit pas de la variation et ne rencontre pas de problème de lecture spécifique.

On obtient alors un premier résultat : c'est la conscience de la variation, et en corollaire de la norme, qui différencie les lecteurs, sans que cela affecte *a priori* la qualité des interprétations.

- p. 6, à propos de la syllabe, 1er §, vous dites qu'elle "n'a pas d'utilité pour prédire les graphies". Je nuancerais vu que la structure syllabique et la place de la syllabe dans le mot ont, dans certains cas, des incidences prévisibles sur la graphie (voir entre autres p. 48 et suiv., p. 70, p.77 et suiv. de la 1ère partie "Orthographe et système d'écriture" que j'ai rédigée dans *L'orthographe en trois dimensions* que vous citez);
- 2e § : les "segments non significatifs" incluent la syllabe ? des suites de caractères ? des pseudomots ?
- 5e § : "antéphélique", "eutexie" : sont-ils à considérer précisément comme des éléments non significatifs pour des enfants de 10 ans (ou plus)?

La syllabe, un morphème comme les autres ?

La structure de la substance phonique du langage s'organise (aussi) autour de la syllabe qui est une unité phonologique fort usitée en pédagogie dans les classes du cycle II de l'école française (6-8 ans). A l'écrit, cette unité n'a pas d'utilité reconnue pour prédire les graphies.

Très majoritairement, en entrant dans la phase morphographique de la compétence orthographique (CF. Jaffré, 1995), les lecteurs débutants construisent une limite assez nette, même si non consciente, entre segments significatifs et segments non significatifs¹³. Utiliser une stratégie interprétative fondée sur la syllabe impliquerait une imprécision dans la représentation de cette limite, mais n'impliquerait pas nécessairement une absence de l'articulation entre les deux types de segments. Les marques de légère insécurité, dont font preuve certains lecteurs parmi les plus jeunes¹⁴ indiquent que la limite entre significatif et non significatif est encore en construction, donc que la capacité à identifier les différents monèmes susceptibles d'être présents dans un mot n'est pas encore acquise de manière définitive¹⁵.

Une réelle procédure interprétative fondée sur la syllabe n'apparaît que chez certains de ces lecteurs les plus jeunes et est liée à une représentation encore très phonocentrée de l'écriture. Dans ce cadre, l'utilisation de la syllabe en

13 Une limite pertinente me semble être celle introduite par Martinet (1970) avec la notion de monèmes qui permet de délimiter des unités significatives autres que le mot.

14 7-8 ans dans l'enquête concernée. Cf. Sautot (2000).

15 Le nécessaire travail sur le lexique à l'école élémentaire montre, selon une perspective un peu différente, combien cette capacité à

tant qu'indice signifiant apparaît cohérent. Cependant, un exemple rare (10 ans) montre que certains lecteurs s'enferment parfois dans une stratégie recourant à la syllabe oralisée comme indice interprétatif lorsque les indices orthographiques sont :

- soit très perturbés, ce qui est le cas quand il s'agit d'interpréter des graphies comme « KIABI » (marque de vêtements),
- soit totalement opaques, ce qui est très fréquent dans l'analyse d'un mot comme carrefour dont l'étymologie n'est pas transparente.

Dans les deux cas, l'oralisation des syllabes est un outil à disposition pour résoudre le problème posé au lecteur et cela d'autant plus quand la variation tend à transcrire des unités lexicales monosyllabiques comme dans « O P'tit en K » (restaurant), qui pousse le lecteur à utiliser une analyse morpho-syllabique.

Mais la non utilisation fréquente des informations lexicales transcrites par l'orthographe est surtout l'effet d'une compétence en devenir.

Ainsi lorsque l'on propose à l'interprétation d'enfants de 10 ans des mots, identifiés comme existant bien et dont le sens leur est totalement inconnu¹⁶, ces lecteurs activent des stratégies où la syllabe oralisée entre en concurrence avec les morphèmes lexicaux ou encore avec l'armature consonantique graphique du mot.

Ainsi des enfants de 10 ans soumis à l'interprétation des mots dont le sens est plutôt opaque, montrent des stratégies variées

La syllabe n'a donc que très rarement rang de morphème dans la représentation cognitive des mots que les jeunes lecteurs construisent. Ce résultat est en forte cohérence avec le principe alphabétique qui conditionne fortement le fonctionnement de l'orthographe française.

Orthographe et cohérence du texte

Ces deux premiers résultats ne mettent pas en cause la fonction sémiologique de l'orthographe et son incidence dans la construction du sens du texte.

Pour vérifier l'efficience possible du code, j'ai donné à lire des textes dont un type d'indice orthographique seulement a été perturbé. Chaque lecteur (10-11 ans) lit quatre textes narratifs d'une centaine de mots (un texte est normé et permet d'obtenir une lecture « témoin »). La variation de la performance en lecture donne une indication de la pertinence de l'indice variant dans le texte, à savoir :

- La variation de phonogrammes (principe du mot tordu, PEF - 1980)

analyser les mots est encore fragile chez les apprentis lecteurs.

16 Il s'agissaient notamment des mots : « synthétique », « antéphélique » et « eutexie », signifiant respectivement : *qui provient d'une synthèse*,

provoque une réaction forte et unanime chez les lecteurs dont les interprétations du texte divergent dès la première variation phonogrammique.

- Les morphogrammes verbaux de temps, de mode ou de personne, ont une pertinence visuelle mais fonctionnent comme des signifiants de signifiants. Leur variation provoque des réactions chez les lecteurs sans affecter nettement le sens construit du texte. Cela prouve qu'une partie de l'attention des lecteurs s'attache à la morphologie graphique même si celle-ci n'est pas (ou peu) porteuse de sens, notamment parce que les catégories sous-jacentes ne sont pas encore totalement acquises.
- Les signes de ponctuation se situent dans une zone de confusion entre oral et scriptural. Ils sont l'objet de traitements contradictoires de la part des enfants. S'il existe un indice d'acculturation à l'écrit dans le spectre des indices graphiques, la maîtrise de la ponctuation est celui-là. Le traitement appliqué par les lecteurs aux variantes de ponctuation est très majoritairement différent de celui appliqué aux morphogrammes. Alors que les morphogrammes bénéficient d'un traitement assez homogène sur le groupe de lecteurs, la ponctuation révèle des attitudes divergentes : les variantes non normées ont bénéficié d'un traitement destiné à restaurer la prosodie déficiente du texte, et d'un traitement visant à rétablir la cohésion des groupes de sens : proposition, phrases...

Un indice graphique pèse donc sur la construction du sens dès lors qu'il a une incidence sur la cohérence ou la progression sémantique du texte. Mais la ponctuation ne relève pas *stricto sensu* de l'orthographe et donc, à ce point de l'investigation, l'orthographe n'a toujours pas révélé une fonction sémiologique efficiente pour la construction du sens du texte.

Force de variation

Un des paramètres à prendre en compte réside dans le fait que dans ces premières enquêtes, la variation non normée n'a aucune légitimité sociale autre que l'enquête. De manière à résoudre ce problème de légitimité, j'ai proposé à la lecture une variation socialement attestée (enseignes, noms de produits commerciaux ...) et des graphies normées. La confrontation des interprétations d'un même lecteur permet de comparer les stratégies face à deux modalités orthographiques dont une (des écrits commerciaux exposés) viole la norme et assume socialement cette violation. Une norme étant un produit en circulation, à la disposition de tous, et fruit du résultat d'une concertation (Fritsch-1992), il peut y avoir débat quant à la définition de la norme et c'est ce que provoque la lecture de figures rhéto-orthographiques¹⁷. Ce débat à distance entre les lecteurs révèle une fluctuation de la représentation de ce qu'est la norme orthographique et cette représentation influe sur les stratégies interprétatives du lecteur en corrélation étroite avec sa capacité à analyser l'orthographe sur le plan linguistique.

17 Tels les logotypes de marques : Kiabi, Kiloutou, délisce ...

Cette fluctuation s'opère selon deux axes principaux : l'axe rejet / tolérance de la variation et l'axe régulation / imposition de la graphie.

L'axe rejet / tolérance comporte deux pôles qui se comportent comme un aimant qui d'un côté attire et de l'autre repousse. Au sein du pôle du rejet, les attitudes face à la variation sont multiples et les motifs du rejet, verbalisés par des adultes ou des adolescents, se répartissent dans trois thèmes :

- La non-attestation de la variante lue qui n'est pas conforme aux configurations graphiques que le lecteur a stockées comme valides. Par rapport au système normé, c'est une virtualité que l'on se refuse à interpréter.
 - La protection du code : la variante est repérée, interprétée, mais rejetée sous le motif qu'il faut protéger le code orthographique en tant que bien culturel de la nation française.
 - La préservation de valeurs extra-linguistiques car la variation stigmatisée s'attaquerait à des valeurs morales qu'il faut sauvegarder ou promouvoir.
- Ces attitudes se focalisent chez les enfants sous le paradigme de « faute », en tant que déviation d'ordre social sans pour autant que la nature ni la mesure de cette déviation puissent être exprimées.

Le pôle de la tolérance est plus simple car cette attitude supporte apparemment de ne pas se justifier avec autant d'ardeur que le pôle du rejet. Par contraste, cette simplicité pose la conscience intuitive qu'ont les lecteurs de l'arbitraire du système orthographique dans ses justifications les plus conservatrices. Les attitudes de tolérance vis-à-vis des variantes lues se répartissent selon quatre thèmes :

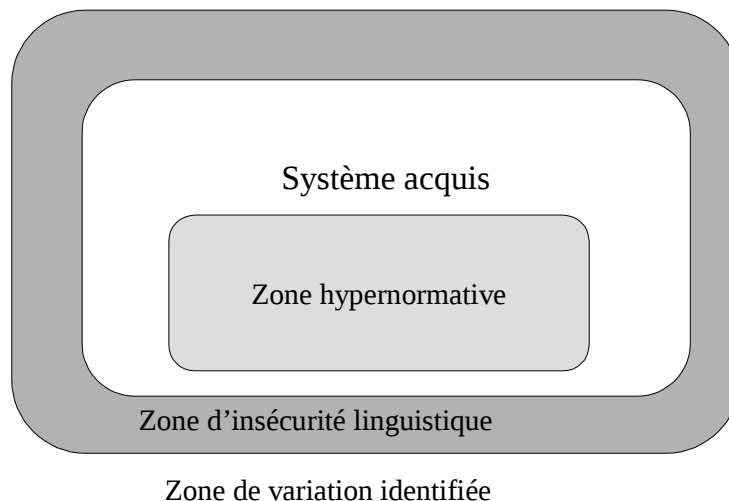
- la prise en compte du facteur humain,
- l'aspect ludique de la construction des figures rhéto-orthographiques,
- la tolérance par défaut de perception de la variation,
- la recherche du sens indépendamment de la composante normative.

L'axe régulation / imposition permet de décrire les attitudes interprétatives des lecteurs. La norme s'impose au lecteur en tant que système de communication écrite. Si le code n'est pas partagé, la communication ne passe pas. Par ailleurs, le système est complexe et redondant. Ces qualités permettent une régulation interne pas toujours aisée, ni pour le scripteur, ni pour le lecteur. Cette ambivalence du code, entre nécessité et complexité, joue sur l'attitude des lecteurs.

Ce jeu s'effectue tout d'abord par l'orthonormativité, qui rejette tout ce qui n'est pas explicable dans un ensemble informel constituant un sanctuaire hypernormatif au sein du système normé. C'est le pôle de l'imposition. Comme contrepoids à cette orthonormativité, les savoirs linguistiques et métalinguistiques acquis améliorent la compétence du lecteur réduisant la zone d'hypernormativité et accroissant le potentiel régulateur de la norme orthographique.

Selon son positionnement sur les deux axes, le lecteur éprouve la variation orthographique comme une atteinte plus ou moins forte aux valeurs socioculturelles. C'est cette force subjective qui détermine différentes attitudes et conditionne des stratégies interprétatives.

Chez les adultes, chaque graphie est passée au crible de la norme et quand variation il y a celle-ci est jugée simultanément au moyen de critères linguistiques et d'autres extralinguistiques. Ainsi la graphie « Kiabi » est fréquemment jugée outrancièrement variante mais avec des conséquences diverses : l'un y voit un jeu dont il faut rire, l'autre un danger pour la sécurité cognitive des enfants en cours d'apprentissage. Inversement, « délisse » (marque de produits laitiers), provoque une quasi unanimité contre lui, car trop proche de la variante normée « délice » pour ne pas introduire la confusion.



Se dessine ainsi une zone où l'insécurité linguistique du lecteur est maximale parce que sa compétence lui permet d'identifier la variation sans pour autant lui apporter de réponse satisfaisante, soit sur le plan orthographique soit sur le plan interprétatif. Le schéma ci-dessus permet de dessiner quelques profils de lecteurs de l'orthographe :

- Un lecteur orthographiquement peu compétent construit une zone hypernormative vaste, englobant de nombreuses variantes. La norme existe mais pas son contenu technique. Ce lecteur n'interprète pas l'orthographe pour elle-même, mais comme marqueur d'une domination symbolique à laquelle il se soumet. La résolution des problèmes interprétatifs passe par le recours à la phonographie, ce qui constitue une stratégie d'évitement de l'orthographe. C'est le cas d'élèves en difficultés d'apprentissage de la langue écrite.
- Une compétence orthographique experte devrait réduire la zone

d'insécurité linguistique :

- o Cela est vrai quand le lecteur adopte une posture tolérante où l'orthographe est considérée comme un régulateur de l'activité graphique. Le lecteur module son interprétation en fonction de la situation où apparaît la variante orthographique lue.
 - o Cela est faux dès que l'orthographe prend une dimension dogmatique. Zone d'insécurité et zone de variation identifiée se confondent alors. Toute l'orthographe apparaît hypernormative et les interprétations de variantes sont pertinentes mais systématiquement fustigées dès lors que la norme est bafouée. Cependant l'insécurité n'est plus strictement linguistique mais plus profondément sociale, et la variation passe, dans les cas extrêmes, pour une agression de la part d'un monde entré en décadence.
- L'insécurité produit le plus d'effets chez des lecteurs à la compétence encore fragile. Apparaissent des réticences voire des refus à interpréter des graphies ouvertement variantes, dès lors que la force de la variation est fortement ressentie. C'est alors l'autocensure qui prévaut sur le traitement hypernormatif.

Conclusion

On le voit, faire émerger différents profils de lecteurs de l'orthographe ne permet pas de résoudre le problème de l'efficacité du code dans ses utilisations ordinaires. Le fait que le code orthographique soit subverti à des fins communicatives montre la vitalité de la norme. C'est alors sur la norme que joue la communication publicitaire plus que sur le code, et c'est la provocation du lecteur qui est le facteur pragmatique efficace. Une quelconque simplification orthographique ne réduirait en rien ces pratiques variantes, elle leur ouvrirait même un champ d'action plus vaste. Par ailleurs, la mise en évidence de l'interaction entre compétence linguistique et représentation normative conditionne-t-elle l'usage potentiel que le lecteur fait de l'orthographe. Mais l'usage réel n'est pas démontré, notamment dans les graphies normées.

Si les modèles cognitifs à double voie ont montré deux types de traitements possibles ils n'ont certes pas montré en quoi les indices pris permettent de construire du sens. L'enquête que j'ai menée montre de manière claire que les jeunes lecteurs construisent un sens pour les signes orthographiques normés lorsqu'ils sont expérimentalement isolés, qui n'affecte qu'assez peu le sens des énoncés qui les contiennent. De ce point de vue, l'orthographe ne se révèle pas d'une grande efficacité mais sa structure n'est pas non plus un frein à la lecture.

Bibliographie

- Anis J. (1988), *L'écriture : théorie et description*, De Boeck
- Baccino T., Cole P. (1995), *La lecture experte*, Que sais-je ? n° 3005, Presses Universitaires de France
- Berrendonner A. (1988), « Normes et variations », *La langue française est-elle gouvernable ?*, Schoeni et al. Dir., pages 109 à 132, Delachaux Niestlé
- Blanche-Benveniste C. , Chervel A. (1969), *L'orthographe*, Maspéro
- Bronkart J.P. (1988), « Normes, langue et école », *La langue française est-elle gouvernable ?*, Schoeni et al. Dir., pages 7 à 22, Delachaux Niestlé
- Catach N. (1971), *Orthographe et lexicographie*, Nathan université
- Catach N. (1986), *L'orthographe française*, Nathan
- Eco U. (1979), *Lector in fabula ou la Coopération interprétative dans les textes narratifs*, Bompiani, Milan Editions Grasset et Fasquelle pour la traduction française.
- Fritsch P. (1992), « Une notion problématique », *L'activité sociale normative*, pages 15 à 38, CNRS Editions
- Gadamer H.G. (1996 1^{ère} éd. 1960), *Vérité et méthode*, JCB Mohr, Le Seuil
- Goody J. (1979), *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Ed. de Minuit
- Honvault R. (1995), « Variation linguistique et norme : variables et erreurs graphiques », *Liaisons HESO n°25/26*, pages 53 à 64, CNRS
- Jaffré J.P. (1995), « Compétence orthographique et acquisition », *L'orthographe en trois dimensions*, Ducard D. et Al., pages 93 à 158, Nathan
- Jaffré J.P. (1998), « L'orthographe du français : une exception », *Le Français Aujourd'hui n°122*, pages 45 à 53
- Lucci V., Millet A. (1992), « Les noms de magasins ont ils un sens ? », *Des lettres et des sons*, Lidil n° 7, pages 63 à 112, Presses Universitaires de Grenoble
- Martinet A. (1970), *Éléments de linguistique générale*, Armand Colin
- Morais J. (1995), « Les processus d'acquisition de la lecture », *Le français aujourd'hui n°112* pages 16 à 22., AFEF
- PEF (1980), *La belle lisse poire du prince de Motordu*, Gallimard
- Perfetti C. (1997), « Des orthographes et de leurs apprentissages », *Psycholinguistique de l'orthographe et de la lecture*, Rieben L., Fayol M., Perfetti C. Dir., pages 37 à 55, Delachaux Niestlé
- Rey A. (1972), « Usages, jugements et prescriptions linguistiques », *La norme*, Langue française n°16, pages 4 à 28, Larousse
- Sautot J.P. (2000), *Utilisation de l'orthographe et d'autres indices dans la construction du sens en lecture*, Thèse de doctorat en sciences du langage, Vincent Lucci (Dir.), Université Stendhal Grenoble III
- Seymour P.H.K. (1993), « Un modèle du développement orthographique à

double fondation », *Lecture-Ecriture : acquisition. Les Actes de la
Villette*, Jaffré J.P., Sprenger-Charolles L., Fayol M.(dir.), Nathan
Visoz M., Frier C., Dabène M. (1992), La construction du sens dans
l'activité de lecture, *Recherches en didactique du français et
formation des enseignants*, Études de linguistique appliquée n° 87,
pages 51 à 64, Didier érudition